

Allemann-Ghionda, Cristina

Für die Welt Diversität feiern - im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? Von gegenläufigen Entwicklungen in der Politik, Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung in Europa

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 18-33



Quellenangabe/ Reference:

Allemann-Ghionda, Cristina: Für die Welt Diversität feiern - im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? Von gegenläufigen Entwicklungen in der Politik, Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung in Europa - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 1, S. 18-33 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43334 - DOI: 10.25656/01:4333

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43334>

<https://doi.org/10.25656/01:4333>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Hinweise zur äußeren Form einzureichender Manuskripte	V
Mitteilung der Redaktion.....	VIII
 <i>Thementeil: Kulturen der Bildung</i>	
 <i>Cristina Allemann-Ghionda/Roland Reichenbach</i>	
Einleitung in den Thementeil	1
 <i>Astrid Messerschmidt</i>	
Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft – Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik	5
 <i>Cristina Allemann-Ghionda</i>	
Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? ...	18
 <i>Nicolle Pfaff</i>	
Jugendkulturen als Kontexte informellen Lernens – Nur ein Risiko für die Schulkarriere?	34
 <i>Ingo Kollar/Frank Fischer</i>	
Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Ein Blick auf Instruktionsansätze mit Potenzial zur Veränderung kulturell geteilter Lehr- und Lernskripts	49
 <i>Werner Helsper</i>	
Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung	63
 <i>Deutscher Bildungsserver</i>	
Linktipps zum Thema „Kulturen der Bildung“	81

Allgemeiner Teil

Uwe Maier

Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften	95
--	----

Susann Rabold/Dirk Baier

Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte	118
--	-----

Besprechungen

Margret Kraul

Hartmut von Hentig: Mein Leben – bedacht und bejaht. Kindheit und Jugend	142
--	-----

Ewald Terhart

Dietlind Fischer/Volker Elsenbast (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem	
Werner Georg (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme	
Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit.	
Jahresgutachten 2007 des Aktionsrats Bildung	145

Frauke Stübiger

Sylvia Jahnke-Klein/Hanna Kiper/Ludwig Freisel (Hrsg.): Gymnasium heute.	
Zwischen Elitebildung und Förderung der Vielen	149

Burkhard Müller

Jochen Kade/Wolfgang Seitter (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen.	
Band 1: Pädagogische Kommunikation. Band 2: Pädagogisches Wissen	152

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	156
-------------------------------------	-----

Cristina Allemann-Ghionda

Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren?

Von gegenläufigen Entwicklungen in der Politik, Theorie und Praxis der interkulturellen Bildung in Europa

*Cela est bien dit, répondit Candide, mais il faut cultiver notre jardin.
Voltaire, Candide (1759)*

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wende ich mich in einem ersten Schritt der Entwicklung der interkulturellen Erziehung bzw. Bildung und Pädagogik als erziehungswissenschaftlichem Ansatz zu, wobei aus systematischen Gründen europäische Diskurse im Mittelpunkt stehen. In einem zweiten Schritt werden Stellungnahmen europäischer Institutionen zur Interkulturalität und Diversität den bildungspolitischen Rhetoriken zweier Bildungssysteme (Deutschland und Italien) gegenübergestellt. In einem dritten Schritt zeige ich, wie die OECD-Analysen der Ergebnisse von PISA, welche die bekannte Diskrepanz zwischen den Leistungen der Migranten und denjenigen der Nichtmigranten bestätigen, zu einem neo-assimilationistischen Kurs beitragen, der sich in neueren nationalen und regionalen bildungspolitischen Programmatiken widerspiegelt und dem europäischen Lob der Diversität widerspricht. Für die weitere Theoriebildung auf dem Gebiet der Interkulturalität und Diversität stellt sich die Grundsatzfrage, wie das für die interkulturelle Bildung zentrale Paradigma der Gleichheit und Anerkennung von Kulturen im Verhältnis zu den mindestens ebenso wichtigen Kategorien sozioökonomischer Status und Geschlecht zu gewichten ist.

Einleitung¹

Offizielle Stellungnahmen europäischer und supranationaler Institutionen, aber oft auch der nationalen Regierungen, feiern Diversität als die hervorstechende gesellschaftliche Eigenart der Gegenwart – möglicherweise im Gegensatz zu früheren Zeiten, in denen Diversität weniger sichtbar war oder – wenn sie es war – von Politik und Wissenschaft generell als Makel betrachtet wurde. Dokumente der bildungspolitischen Rhetorik haben also – nach einem langen historischen Parcours – Ideen aufgenommen, die in der Forschung, aber auch vereinzelt schon in frühen Papieren des Europarates (seit 1949) und der UNESCO (seit 1945), seit Mitte der 1970er Jahre im Diskurs, den wir in der Erziehungswissenschaft unter den Begriff der interkulturellen Bildung subsumieren, entwickelt und propagiert werden. Im Gegensatz zum theoretischen und programmatischen Diskurs der Akzeptanz von Diversität werden Unterschiede unter den Schülern, die sich als Auswirkungen von sozial konstruierten Distinktionsmechanismen zeigen (Bourdieu 1979), von einigen Bildungssystemen besonders offensichtlich so trennend

1 Für ihre hilfreichen Kommentare sei Saskia Pfeiffer gedankt.

behandelt, dass daraus sozial und ethnisch begründete Diskriminierungen entstehen. Andere Bildungssysteme erklären hingegen ausdrücklich das Ziel der Inklusion von nach mehreren Kriterien definierten Differenzen, indem Strukturen und Curricula integrativ ausgerichtet sind (Döbert u.a. 2004; Allemann-Ghionda 2002). Ein beredter Parameter dieses Gefälles ist der geringere Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu „Einheimischen“, wie er nicht zuletzt (aber auch nicht erstmalig) von den Ergebnissen der PISA-Untersuchungen dokumentiert wurde. Auffällig ist: Einige Bildungssysteme sind paradoxer als andere bezüglich ihrer rhetorischen Inklusion von Diversität einerseits und der tatsächlichen Behandlung von Differenzen, insbesondere von soziokulturellen und sprachlichen Differenzen, andererseits. Und einige Bildungssysteme sind wirksamer als andere bei ihren Maßnahmen der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (mit allen ihren nicht nur soziokulturellen und sprachlichen Differenzen) und erreichen besser das Ziel, ihnen eine möglichst gute schulische und berufliche Ausbildung zu ermöglichen (Stamat/Christensen 2006). Dieses immer offenkundiger werdende Gefälle zwischen Theorie und Praxis sowie bildungspolitischer Rhetorik und wiederum Praxis, aber zugleich auch die Diskrepanz, die sich beim internationalen Vergleich zwischen den Rhetoriken der nationalen Bildungssysteme und denen der supranationalen (vor allem der europäischen) bildungspolitisch relevanten Organisationen auftut, fordert die Forschung heraus, signifikantere Verknüpfungen zwischen den Theorien der interkulturellen Bildung (bzw. der Erziehung zur Diversität, Pädagogik der Vielfalt) und den Zielen der Wirksamkeit von Bildung und der Chancengleichheit herzustellen, als es bisher der Fall war.

1. Von der interkulturellen Bildung zur Integration aller Unterschiede – theoretischer Konsens?

In Westeuropa ist interkulturelle Bildung (je nach Autor interkulturelle Erziehung oder Pädagogik, interkulturelles Lernen) seit etwa Mitte der 1970er Jahre ein Ansatz, der innerhalb einer Teildisziplin der Erziehungswissenschaft entwickelt wurde bzw. eine solche generiert hat, wobei die Genese dieses Ansatzes weder nur europäisch noch ursprünglich nordamerikanisch, sondern international und transnational ist (Allemann-Ghionda 2006). Als Grundidee gilt im Allgemeinen das Prinzip der Gleichheit und Anerkennung (Taylor 1992) der zahlreichen und verschiedenen Gemeinschaften und deren Kulturen, die in einer Gesellschaft neben- oder miteinander existieren können. Damit geht die Sorge einher, dass Personen und Gruppen mit verschiedenen soziokulturellen und sprachlichen Sozialisationswegen in Institutionen und Gesellschaften nur gleiche Chancen haben können, wenn ihre Identitäten (die oft von der Mehrheit sowie von den jeweils anderen Minderheiten als anders, fremd und besonders hybrid – im Gegensatz zur angeblich „reinen“ Kultur der Mehrheit – wahrgenommen werden) respektiert werden – eine notwendige Bedingung für den Bildungserfolg und die berufliche wie soziale Integration. Je nach Gesichtspunkt kann interkulturelle Bildung auch als multi- oder interdisziplinärer Ansatz betrachtet werden, partizipieren doch mehrere Disziplinen an

diesem Vorhaben: die Erziehungswissenschaft, die Psychologie, die Ethnologie oder Kulturanthropologie, die Philosophie, und die Liste ist hiermit nicht abgeschlossen. Für die meisten Autoren, die sich interkulturell positionieren, ist Interkulturalität (oder sie sollte es sein) eine Querschnittsdimension der Erziehungswissenschaft – also keine Teil- oder Subdisziplin. Ungeachtet dieses Anspruchs hat die allgemeine Pädagogik, haben die zahlreichen Teildisziplinen der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft den Übergang von einer monokulturellen oder implizit (und nur scheinbar) kulturneutralen zu einer sich der Vielfalt der Kulturen bewussten Erziehungswissenschaft nicht oder nur teilweise vollzogen. Der Anspruch der Querschnittsdimension wird also nicht von allen Erziehungswissenschaftlern geteilt. Die Idee, dass Kulturen zwar zumindest teilweise verschieden sein mögen, aber gleichwertig sind und deshalb Anerkennung verdienen, wird von der Politik kontrovers diskutiert, weil an dieser Frage Macht- und Rechtsfragen hängen.

Die erste Generation der interkulturellen Bildung, die in den alten Einwanderungsländern entwickelt wurde (Deutschland, Frankreich, Benelux, in der Schweiz und mit anderer Akzentuierung in England) ging sehr stark (wenn nicht ausschließlich) von der Thematik der Migration aus. Die Migration der Nachkriegszeit machte die Pluralität der Sprachen, Kulturen und Religionen in Bildungsinstitutionen sichtbar und wurde von vielen so wahrgenommen und gedeutet, als ob davor homogene Gesellschaften existiert hätten, in denen ungestört ein „normaler“ Unterricht für „normale“ Schüler erteilt werden konnte. Die Folgen der Einwanderungsbewegungen der 1960er Jahre zeigten sich nach einer angemessenen Latenzphase in Form von Schülern, die in mancher Hinsicht anders primär sozialisiert worden waren als die ansässige Bevölkerung. Diesen zugewanderten Schülern musste Sonderunterricht in der lokalen Unterrichtssprache (für die zugewanderten Schüler eine Zweitsprache, L_2) erteilt werden; zu Beginn der 1970er Jahre folgten zumindest für einige Sprachen Angebote des muttersprachlichen Unterrichts (aus Sicht der zugewanderten Schüler die Erstsprache L_1). Als Vorstufe der interkulturellen Pädagogik entfaltete sich zuerst ein Diskurs, der in Deutschland Ausländerpädagogik hieß, in anderen Ländern keinen solchermaßen pointierten Namen bekam, aber *de facto* ebenso fürsorglich und kompensatorisch mit Hilfe einer eigens dafür improvisierten Sondersonderpädagogik (*sic*) die vor allem sprachliche Integration der Migrantenkinder vorantreiben wollte; konkret handelte es sich jedoch um Versuche, deren Assimilation zu forcieren. Das damalige Staunen über die „plötzliche“ Anwesenheit von Kindern, die anders sprachen (wenn sie nicht verstört verstummten), ist um so erstaunlicher, als sprachliche und kulturelle Vielfalt von jeher Europa (und die gesamte Welt) charakterisiert hat – nicht zuletzt durch wiederholte Migrationsbewegungen verschiedener Art (Treibel 2003). Das Wissen, dass jedes Individuum mit hoher Wahrscheinlichkeit in irgendeiner Weise kulturell hybride Vorfahren hat, war Jahrzehnte lang vom Mythos der nationalen Identitäten (grosso modo seit dem Aufbau der Nationalstaaten bis Ende des Zweiten Weltkrieges) überdeckt worden. Der damit einhergehende Mythos der kulturellen Reinheit ist auch in der Gegenwart in vielen Segmenten der Gesellschaft lebendig – und zwar nicht nur unter Personen, die der ethnischen Mehrheit, sondern auch unter denen, die einer ethnischen Minderheit angehören. In beiden Fällen

wird meistens die Staatsangehörigkeit als Indikator dafür angesehen, ob jemand der Mehrheit oder einer Minderheit zuzurechnen ist. Doch erst in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts haben Bildungssysteme oder genauer: die im Alltag agierenden *dramatis personae* gemerkt, dass soziokulturelle und sprachliche Vielfalt kein auszulöschendes Übel ist – die Geschichte hatte sie etwas gelehrt –, sondern besondere Aufmerksamkeit brauchte und somit aber auch zusätzliche Arbeit verursachte. Während Bildungssysteme seit den 1960er Jahren bis in die Gegenwart dazu neigten und neigen, die Anwesenheit von Migranten (die mittlerweile oft schon der dritten Generation angehören) eher als Störung oder als Abweichung von einer angenommen Normalität denn als völlig normalen Ausdruck der gesellschaftlichen Diversität zu betrachten, hat sich der theoretische Diskurs von der Vorstufe der Ausländerpädagogik (die „Ausländer“ als Andersartige und Träger von Defiziten betrachtete) weg und hinauf bewegt und ist zu Konzepten wie dem der interkulturellen Bildung und ihrer Fortsetzungen oder Erweiterungen bis hin zu einer Pädagogik der Vielfalt oder einer Pädagogik der Diversität gelangt. In etwa drei Jahrzehnten hat sich der Begriff der interkulturellen Bildung inhaltlich geändert – es wurde um immer differenziertere und klarere Ausfaltungen der allgemeinen Idee der Gleichheit und Anerkennung gerungen. In einem ersten, prä-interkulturellen Stadium dominierte das Paradigma der Assimilation, zu dem die deutsche Ausländerpädagogik gehört; analog zur Diskussion in der Soziolinguistik (elaborierter und restringierter Code nach Bernstein, vgl. Dittmar/Klein 1972) war in diesem Stadium eine Defizithypothese leitend. Das zweite Stadium der Debatte entspricht der interkulturellen Bildung der ersten Generation: Kulturen und Sprachen sind verschieden, doch sie haben die gleiche Würde; daher müssen Bildungsinstitutionen ihre Arbeit so einrichten, dass diese Verschiedenheit und Gleichheit zum Tragen kommt; analog zur Kritik an der Hierarchisierung des sprachlichen Codes in der soziolinguistischen Debatte (Codes der Arbeiter- und der Mittelschicht, der Schwarzen und der Weißen sind anders, aber gleichwertig, vgl. Labov 1972) ist hierbei eine Differenzhypothese maßgebend. Der Fokus richtet sich in diesem Stadium auf die Unterschiede bzw. die Gleichwertigkeit der Kulturen (und der Sprachen) der Mehrheit und der zugewanderten – oder je nach nationaler oder regionaler Situation die ansässigen nationalen – Minderheiten. In einem dritten Stadium (oder in einer weiteren Gegenposition) wird das Prinzip der Gleichheit und Anerkennung der Kulturen für nichtig erklärt und den sozioökonomischen Disparitäten der Vorrang gegeben, weil institutionelle Diskriminierungen in erster Linie aufgrund sozioökonomischer Benachteiligung (allerdings mit ethnischer Zugehörigkeit gepaart) erfolgten. Interkulturelle Ansätze seien angesichts dieser sozialen und institutionellen Prozesse wenig relevant und geradezu ohnmächtig im Vergleich zum notwendigen Abbau von strukturellen Barrieren (Diehm/Radtke 1999). Diese Form der Kritik am Kulturalismus kann – so mein Vorschlag – auf eine Egalitätshypothese zurückgeführt werden. Das vierte Stadium kann als Synthese des zweiten und dritten Stadiums angesehen werden und entspricht einer differenzierteren Sicht und Generation der interkulturellen Bildung. Alle Unterschiede, nicht nur die von Menschen gemachten (kulturelle und sozioökonomische Unterschiede, aber auch physische Unterschiede, die aufgrund sozialer Distinktionsprozesse sekundär zu sozialen Unter-

schieden gemacht werden) werden als Elemente einer allgemeinen Diversität definiert. Das Ziel einer solchen Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1993) ist ebenso wie bei den ursprünglichen Theorieversuchen der interkulturellen Bildung inklusiv. Diesem Ansatz liegt eine Diversitätshypothese zugrunde (für eine ausführliche Diskussion der Paradigmenabfolge vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 484–495). An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass der Begriff Diversität in der Literatur – wie könnte es anders sein – nicht immer gleich inhaltlich gefüllt wird. Für einige Autoren ist Diversität synonym mit soziokultureller und sprachlicher Vielfalt – das gilt auch für die Terminologie der europäischen Institutionen. Für andere Autoren und für bestimmte, zum Teil auch national und kontinental verortete sowie aus sozialen Bewegungen heraus entstandene wissenschaftliche Diskurse umfasst Diversität eine breitere Palette von Unterschieden (zu einer international vergleichenden Betrachtung des Begriffs Diversität siehe Dietz 2007).

Die hier skizzierten Stadien sind in gewisser Weise willkürlich definiert. Sie sind als Hilfskonstruktion zu betrachten, durch die es möglich wird, eine allgemeine theoretische Bewegung nachzuzeichnen vom noch hierarchischen und evolutionistischen Denken, das Assimilation als Ideal ansieht, zur Integration als wechselseitigem Prozess; vom mangelnden Bewusstsein in Bezug auf kulturelle Unterschiede über die Kritik am Kulturalismus zur Kritik an der sozioökonomisch bedingten Diskriminierung; von der bloßen und einseitigen Thematisierung der Vielfalt der Kulturen zu der Intersektionalität, also der Konzeptualisierung von mehreren sich kreuzenden Differenzlinien (Krüger-Potratz/Lutz 2002). Stadien sind nicht strikt chronologisch zu verstehen. Aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung (wobei die Nachbardisziplinen ebenfalls Protagonisten dieser Entwicklung sind) handelt es sich um eine qualitative *und* chronologische Progression. Ob und wie eine solche Progression auch in den Rhetoriken der Bildungspolitik auszumachen ist, wird im zweiten Teil dieses Beitrags diskutiert.

Migration war also die gesellschaftliche Entwicklung, die Bildungssysteme und die Erziehungswissenschaft (oder einen Teil davon) daran erinnerte, dass es eine soziokulturelle und sprachliche Pluralität gibt und dass diese die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Empirie sowie die Orte der pädagogischen Praxis zu beschäftigen hat und in deren Handeln einzubinden ist. Aber die Idee einer Bildung, die interkulturell ist bzw. die in einer breiter gefassten Pädagogik der Vielfalt oder der Diversität aufgeht, ist nicht nur eine pädagogische Antwort auf Migration, wie eine gängige Sichtweise bis heute noch lautet, sondern eine Antwort auf verschiedene Formen der Pluralität. Migration dominiert weiterhin den theoretischen Diskurs (aber auch bildungspolitische Positionen), weil in vielen europäischen Einwanderungsländern – namentlich in Deutschland und noch ausgeprägter in der Schweiz – die Prozedur der Einbürgerung extrem langwierig und schwierig ist und einem exklusiven, mystisch anmutenden Initiationsritus ähnelt. In den Statistiken und in der Wahrnehmung der Personen, die institutionell mit Pluralität konfrontiert sind, erscheinen daher auch viele Individuen als „Migranten“, „Ausländer“ oder „zugewandert“, die in der dritten Generation im betreffenden Land leben und weitgehend integriert, ja oft hyperassimiliert sind. Dieser Aspekt ist zentral für die theoretische und für die bildungspolitische Diskussion, weil das so

angewandte Kriterium der Staatsangehörigkeit die Vielfalt der Kulturen in einem bestimmten, je nach Perspektive in einem bedrohlichen Licht erscheinen lässt. Einerseits entwickelt das Konstrukt „Vielfalt der Kulturen“ in der theoretischen Diskussion, in den bildungspolitischen Rhetoriken und in Aussagen von Lehrpersonen (sinngemäß „in meiner Klasse sitzen 17 Nationen“; „aufgrund seiner Kultur ist er unfähig, sich den Regeln einer deutschen Schule anzupassen – er hat einen anderen Lernstil“) eine Eigendynamik, die nicht immer einer empirischen Überprüfung standhalten würde. Andererseits zeigen empirische Untersuchungen, dass die Gesetze und Politiken der Integration und der Einbürgerung sich signifikant auf die Integration der Migranten in schulische Institutionen und in der Gesellschaft auswirken (IZA 2004). Die Staatsangehörigkeit und der fremd klingende Familienname bilden zusammen mit dem Geschlecht bei der Lehrstellensuche ein diskriminierendes Kriterium (Haeberlin/Imdorf/Kronig 2005). Der Phänotyp dürfte dabei nicht unerheblich sein. Solange die Staatsangehörigkeit als legitimes hierarchisches Kriterium von Institutionen wahrgenommen und benutzt wird, um zwischen denjenigen, die dazu gehören und den Anderen zu unterscheiden, wird Migration im interkulturellen Diskurs eine überdimensionierte Rolle spielen – und spielen müssen.

Die gegenwärtige Vielfalt der Soziokulturen und der Sprachen speist sich nicht nur aus der Migration (die ich hier eine *erste Achse der Pluralität* nenne), sondern auch aus weiteren, ebenso bedeutenden Quellen, die ich analog zu den weitergefassten Differenz-

linien als intersektionale Achsen definiere. Die *zweite Achse der Pluralität* ist die historisch gewachsene Pluralität der Sprachen (und somit der Soziokulturen), die zahlreiche Länder in Europa, aber auch weltweit kennzeichnet (zum Beispiel: Spanien, Frankreich, Italien, Belgien, Luxemburg, die Schweiz, das Vereinigte Königreich, die ehemalige Sowjetunion), und die verschiedene Formen der mehr oder weniger pluralistischen Sprachpolitik generiert hat.

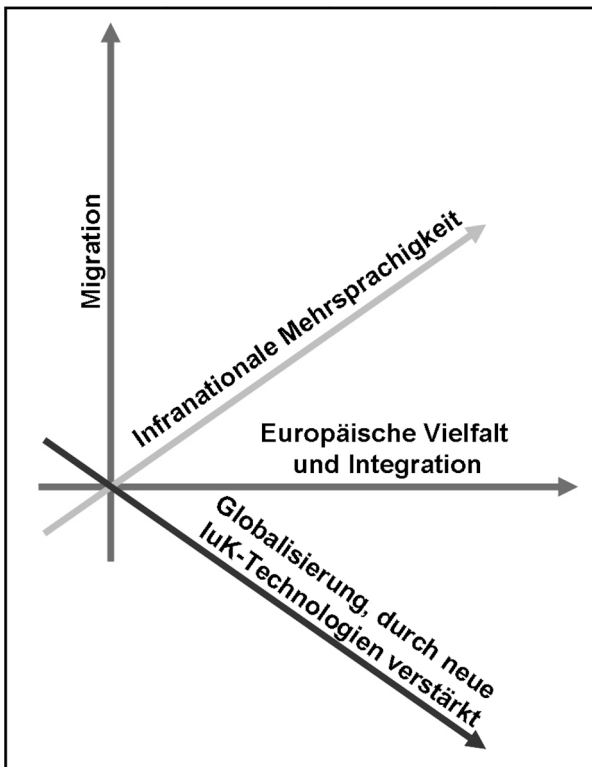


Abb. 1: Vier Achsen der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt

Diese infranationale Mehrsprachigkeit ist in eine *dritte Achse der Pluralität* eingebettet, die Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt des europäischen Kontinentes, deren Wertschätzung und Pflege in einschlägigen Dokumenten als konstitutives Merkmal der europäischen Identität und Integration zitiert wird. Und schließlich liegt global eine weiter gefasste Pluralität der Soziokulturen und Sprachen (*vierte Achse der Pluralität*) vor; Globalisierung zieht in vielen Bereichen (Beruf, persönliche Beziehungen) internationale, mehrsprachige und interkulturelle Kontakte zwischen Personen, Gruppen, Organisationen nach sich.

Eine Bildung, die in einem erweiterten Sinne, das heißt: jenseits der Dichotomien ethnische Minderheit/Mehrheit, Migrant/Nichtmigrant, bildungsnah/bildungsfern interkulturell *und* für Diversität offen sein will, bietet Wissen, analytisches Werkzeug, um den soziokulturellen Horizont jeder Person zu öffnen und ihre kommunikative Kompetenzen zu fördern. Die Integration von Migranten und von Differenzen ist Teil dieser Bildungsidee.

Nun haben sich im Verlauf von rund dreißig Jahren theoretische und didaktische Diskurse der interkulturell verstandenen Bildung parallel (mit wenigen gelegentlichen Berührungspunkten) entwickelt, die den vier Achsen der Pluralität, aber auch unterschiedlichen Formen der Bildung (formell; non-formell; informell) sowie unterschiedlichen Altersgruppen von der vorschulischen Erziehung bis zur Erwachsenenbildung und zur beruflichen Fortbildung zugeordnet werden können. Gemeinsam ist allen der zu Beginn genannte Grundsatz der Gleichheit und Anerkennung (Taylor 1992) sowie das Anliegen, Differenzen besser zu verstehen, Vorurteile zu dekonstruieren, und im weitesten Sinne kommunikativen Anforderungen in einer in soziokultureller Hinsicht komplexer gewordenen Welt besser standzuhalten, als wenn das eigene kulturelle Kapital in einem ethnozentrischen Weltbild gefangen bleibt. An dieser Stelle trifft ein mittlerweile beachtliches Korpus von theoretischer und – weniger entwickelt – von empirischer Literatur über interkulturelle Bildung (vor allem auf vorschulische und schulische Institutionen bezogen) mit einem ebenso beachtlichen Korpus von theoretischer und – weniger entwickelt – von empirischer Literatur über interkulturelle Kommunikation und Kompetenz und deren Förderung mit Blick auf außerschulische Institutionen zusammen. Nicht in allen theoretischen Überlegungen wird dem Thema der sozialen und ökonomischen Ungleichheit gleich viel (oder überhaupt) Bedeutung beigemessen, und nicht in allen Konzepten wird das Thema der religiösen Zugehörigkeiten angesprochen, obwohl diese Dimensionen zentral sind, um das Phänomen der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt realistisch zu erfassen und pädagogische sowie gesellschaftliche Integrationskonzepte zu entwickeln, die greifen können.

In den meisten europäischen Ländern (Frankreich bildet eine der Ausnahmen – mit wenigen Abweichungen, vgl. Porcher/Groux 1998) gilt die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit als Rückgrat einer interkulturellen Bildung vor allem im Diskussionszweig, der sich auf die vorschulische und schulische Bildung bezieht, was angesichts der in Europa vielschichtigen Pluralität der Soziokulturen und Sprachen einleuchtend ist. Zum einen ist die aufklärerische Idee tragend, dass Sprachen verschieden, doch gleichwertig sind und – damit verbunden – dass das Erlernen einer anderen Sprache (oder

mehrerer Sprachen) potentiell die Sensibilität und die Fähigkeit fördert, andere kulturelle Sichtweisen und Lebensformen zu verstehen oder zumindest deren Gleichberechtigung einzuräumen. Zum anderen kann das Postulat der Anerkennung von verschiedenen sprachlichen und kulturellen Sozialisationen und Identitäten erst eingelöst werden, wenn auch die Sprachen der Minderheiten (seien es ansässige historische Minderheiten oder Migranten) in interkulturelle Konzepte integriert werden. Andernfalls würde ihre Gleichwertigkeit und Anerkennung negiert und verunmöglicht.

Abschließend muss zum Thema der Entwicklung der interkulturellen Idee bzw. einer Pädagogik der Diversität noch erwähnt werden, dass die Forschungsschwerpunkte in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen europäischer Länder unterschiedlich akzentuiert sind – kaum erstaunlich angesichts der historischen kulturellen Vielfalt, die sich auch in pädagogischen Traditionen niederschlägt. Zum Beispiel ist in einigen Ländern (insbesondere in Osteuropa) die interkulturelle Bildung stärker mit dem Thema der nationalen bzw. regionalen ethnischen Minderheiten befasst (vgl. Bachmaier 2003), während in den meisten älteren und neueren Einwanderungsländern (Italien, Spanien) Migration das dominierende Thema ist. Die Umsetzung theoretischer Konzepte in Didaktik ist überall eher schwach entwickelt (siehe jedoch in Deutschland Holzbrecher/Reich/Roth 2000). Dies liegt unter anderem daran, dass Didaktik – ein Begriff, der im Deutschen eine besondere Konnotation hat – in den nationalen Erziehungswissenschaften und akademischen Kulturen sehr unterschiedlich positioniert ist. Dies kann mit ein Grund dafür sein, dass die Umsetzung der Theorien der interkulturellen Bildung bzw. der Pädagogik der Vielfalt oder der Diversität in konkreten Unterricht sehr unterschiedlich entwickelt ist. Lehrpläne mögen interkulturelle Begriffe und Vorschläge aufnehmen (und das ist in Deutschland der Fall, vgl. Zeitschrift für Pädagogik, Thementeil 6/2004), aber in der Kette zwischen der Theorie und der Praxis fehlt das Glied der didaktischen Planung weitgehend, ebenso wie die Überprüfung der Unterrichtsqualität in den meisten Bildungssystemen zu den schwierigen Geschäften zählt. Ein Ungleichgewicht zwischen theoretischer Begriffs- und Konzeptbildung und empirischer Forschung kennzeichnet in den meisten Ländern die Forschung im interkulturellen Bereich, weshalb verhältnismäßig wenig Daten vorliegen über die Art und Weise, in der nationale Richtlinien, Empfehlungen und Lehrpläne befolgt und angewandt werden, sowie über „erfolgreiche institutionelle und pädagogische Strategien“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 179). Hinzu kommt ein notorisches Problem der interkulturellen Kommunikation zwischen Forschung und Politik sowie Forschung und Praxis, das dazu führt, dass durchaus vorliegendes Wissen über erfolgreiche Strategien schwer zu vermitteln ist.

2. Europäische Institutionen, Lob der Diversität und zwei nationale bildungspolitische Rhetoriken (Deutschland und Italien) im Vergleich

Das Lob der Diversität im Sinne von soziokultureller und sprachlicher Vielfalt zieht sich wie ein roter Faden durch zahlreiche Stellungnahmen der europäischen Institutionen

Europarat, Europäische Kommission und Europäisches Parlament. Dabei werden die Sprachen und Kulturen der Nachkriegsmigration stets als dazugehörig hervorgehoben. Es ist davon auszugehen, dass bildungspolitische Dokumente dieser Institutionen keinen erheblichen Einfluss auf nationale oder regionale bildungspolitische Entwicklungen ausüben. Dennoch ist ihre Wirksamkeit nicht zu unterschätzen. Sie entspricht vielleicht am ehesten der aus der Antike überlieferten Metapher „steter Tropfen höhlt den Stein“ (wohl älteste Quelle: Choirilos von Samos). Wie man es beim Bologna-Prozess beobachten konnte und kann, fügen sich im Hinblick auf die Hochschulreform alle Mitgliedstaaten in die Logik der Schaffung eines europäischen Bildungsraumes, obwohl keinerlei gesetzliche Grundlage sie dazu zwingt – die Reform ist nicht gesetzwidrig, sondern sie erfolgt in einem von niemandem beanstandeten legalen Vakuum; immerhin erfolgt sie. Bei den nationalen Umsetzungen der Bolognareform (die untereinander durchaus differieren, weil Jahrhunderte alte Traditionen und Wissenschaftskulturen nicht durch Module und *Credit Points* zu vernichten sind) bestätigt sich der zunehmende Einfluss von supranationalen Organisationen – der Weltbildungsgesellschaft – auf nationale Bildungspolitiken (Keiner 1997). Im Falle der interkulturellen Bildung bzw. der Pädagogik der Diversität ist die Entsprechung zwischen europäischen Dokumenten und nationalen Rhetoriken sowie Reformtaten weniger eindeutig. Die einzelnen Vertreter und Agenturen der Nationalstaaten beteiligen sich an den Diskussionen und Abstimmungen, die zur Zusammenstellung von Berichten, Richtlinien u. ä. führen. Aber eine Dokumentenanalyse nationaler bildungspolitischer Rhetoriken zeigt, dass die nationalen Politiken nicht immer mit den Informationen oder den Statements übereinstimmen, die in europäischen Dokumenten zu finden sind. Regierungswechsel können (müssen jedoch nicht) zu drastischen Richtungswechseln führen. Zentrale bildungspolitische Signale (zum Beispiel: Inklusion oder Exklusion, Förderung der Mehrsprachigkeit oder selektive Forcierung der sprachlichen Assimilation, Lob der kulturellen Vielfalt oder Beschwörung einer nationalen Leitkultur) können in den einzelnen Ländern auf bemerkenswerte Weise von europäischen Signalen zu den gleichen Themen abweichen. Letztere weisen eine höhere Stabilität über längere Zeiträume auf, weshalb sich die Wirkung des steten Tropfens mittelfristig bestätigen könnte.

Aus Platzgründen wird hier nicht näher auf die Arbeiten und Positionen des Europarates eingegangen, die hinsichtlich der Förderung der Interkulturalität und Mehrsprachigkeit (bezogen auf Migration, nationale Minderheiten sowie die Allgemeinheit) Pioniercharakter hatten (siehe dazu Allemann-Ghionda 1997 und Council of Europe 2006). Zum Thema der sprachlichen Förderung und Integration der Kinder von Migranten und der interkulturellen Bildung haben sich nach und nach die Europäische Kommission und das Europäische Parlament immer stärker profiliert.

Das Postulat, den Kindern von Migranten Unterricht in den Sprachen der Aufnahmeländer (L_2) ebenso wie in den Herkunftssprachen (L_1) – und zwar mit der institutionellen und finanziellen Unterstützung der Aufnahmeländer – zu erteilen, geht auf eine europäische Richtlinie von 1977 zurück (EWG 1977). Die Förderung der Mehrsprachigkeit wurde in den 1990er Jahren zu einer der Prioritäten einer zeitgemäßen Bildung erklärt (Europäische Kommission 1996). Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wurde

wiederholt moniert, dass die Europäische Kommission eine ambivalente und gesplante Haltung gegenüber der interkulturellen Erziehung vertrete: hier die Förderung und Integration der Migrantenkinder, dort eine europaorientierte, eher elitäre interkulturelle Bildung. Diese Spaltung hat sich nach und nach aufgelöst, indem der pragmatische Kurs der Europäischen Kommission immer mehr von empirischen Erhebungen oder zumindest von Berichten über den Stand der Integration von Migrantenkindern sowie der interkulturellen Erziehung in den Mitgliedstaaten untermauert wurde (European Commission 2004). Wenn eine Spaltung zwischen zwei oder mehr Kategorien interkultureller Bildung, oder wenn eine Hierarchie zwischen Sprachen von Prestige und Sprachen der Migration zum Vorschein kommt, dann geht diese Hierarchisierung aus der jeweiligen nationalen Sichtweise hervor.

Das Europäische Parlament verbindet das Thema der Integration von Migrantenkindern mit der Förderung der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen unter besonderer Berücksichtigung der Sprachen der Migration (Europäisches Parlament 2005). In diesem Dokument wird für die mehrsprachige Bildung aller Schüler plädiert. Im Einklang mit der Europäischen Kommission heißt es, jeder solle bereits im frühkindlichen Alter zwei Sprachen der Europäischen Union dazu lernen. Dies sei für jeden Einzelnen ein effektives Mittel, die jeweils andere Kultur zu verstehen. Wenn alle Schüler die Sprachen und Kulturen zumindest der größten Migrantengemeinschaften lernten oder zumindest kennen lernten, so der Berichterstatter Miguel Portas, würde dies dem Selbstwertgefühl der Angehörigen von Minderheiten zuträglich sein, womit dann bessere Bedingungen für deren Bildungserfolg und für deren soziale Integration geschaffen würden. Ein Zitat illustriert gut die Kontinuität und Vermischung zwischen der historischen, nach Alltagstheorien autochthon geglaubten kulturellen Vielfalt und der, die durch Migration entsteht:

„Worum es wirklich geht, ist, das Verständnis in einer interkulturellen Perspektive als Dimension der Bildung einer europäischen Identität zu fördern. Die Integration der Einwanderer darf nicht durch die Ausmerzung der Unterschiede, durch die Aufgabe der Herkunftssprachen und -kulturen geschehen. Ganz im Gegenteil, was uns bereichert, ist die Einbeziehung und ‚Vermischung‘ dieser verschiedenen Wurzeln in einem gemeinsamen kosmopolitischen Erbe.“ (Europäisches Parlament 2005, S. 8).

Ein Vergleich zwischen den offiziellen Stellungnahmen (Richtlinien u.a.) europäischer Gremien und Institutionen mit den programmatischen Dokumenten der Nationalstaaten (auch föderalistische Bildungssysteme haben eine nationale Programmatik und Rhetorik) zeigt ein sehr diversifiziertes Bild. Abgesehen von Frankreich, dessen Regierung seit Jahren im Namen der *égalité* den Begriff der interkulturellen Bildung aus dem Thesaurus ihrer Programmatik gestrichen hat, erklären sich die zuständigen Ministerien (oder äquivalente Behörden) im Allgemeinen für eine interkulturelle Bildung oder sinngemäß für den Respekt der kulturellen Vielfalt. Sie tun es aber mit verschiedenen Akzenten, wie nun der Vergleich zwischen zwei exemplarisch ausgewählten Ländern, Deutschland (nach einer engen Definition von Migration ein altes Einwanderungsland) und Italien (nach einer engen Definition von Migration ein neues Einwanderungsland) zeigen wird. Die nachfolgende Gegenüberstellung führt ausgewählte Indikatoren auf, die im Hinblick auf die Handhabung der Integration von Schülern mit

Migrationshintergrund und auf die interkulturelle Bildung relevant sind (zu einer ausführlichen Diskussion der Determinanten der Integration oder Separation von Differenzen vgl. Allemann-Ghionda 2002, S. 445–453).

Deutschland	Italien
<ul style="list-style-type: none"> • Altes Einwanderungsland, hoher Anteil von Migranten an der Gesamtbevölkerung • Föderalistisches Bildungssystem • Frühe Selektion, Mehrgliedrigkeit • Sonder- bzw. Förderklassen • Vorschulische Erziehung nicht kostenlos und nicht flächendeckend verfügbar • Ganztagschule: teilweise vorhanden • Qualitätskontrolle: im Aufbau • Interkulturelle Bildung: Empfehlung KMK (1996) und Lehrpläne (unterschiedliche Ansätze) • Nach PISA-Schock Tendenz zu „nur Deutsch“ und muttersprachlicher Unterricht sowie zweisprachige Unterrichtsformen stark in Frage gestellt 	<ul style="list-style-type: none"> • Junges Einwanderungsland, niedriger Anteil von Migranten an der Gesamtbevölkerung • Zentralistisches Bildungssystem • Gesamtschule bis Ende Sek. I • Integrierte Heilpädagogik • Vorschulische Erziehung kostenlos und flächendeckend vorgesehen (jedoch Nord-Süd Gefälle) • Ganztagschule: teilweise vorhanden • Qualitätskontrolle: im Aufbau • Interkulturelle Bildung: grundsätzlich vorgesehen und mit Integration der Behinderten sowie mit der Erwachsenenbildung als Priorität erklärt (Fioroni 2006); nationale Lehrpläne allgemein gehalten • Offenheit gegenüber Sprachen der Migration, jedoch nicht Aufgabe der öffentlichen Schule

Abb. 2: Interkulturalität als Programm – Deutschland und Italien im Vergleich

Der Vergleich zeigt Unterschiede und Gemeinsamkeiten:

In beiden Schulsystemen wird interkulturelle Bildung in die bildungspolitische Programmatik aufgenommen, doch die Instrumente, um diese Idee umzusetzen, sind verschieden, weil die Steuerung der Bildungssysteme einmal föderal, einmal zentral ist. In Deutschland (mehrgliedriges Schulsystem) wird die kulturelle Vielfalt betont, während in Italien (integratives Schulsystem) zu integrierende Differenzen verschiedener Art angesprochen werden (MPI 2007). In Deutschland meint interkulturelle Bildung nach der KMK (1996) nicht nur die Pluralitätsachse der Migration, sondern auch die europäische Integration und die Bedingungen und Effekte der Globalisierung; in Italien wird Interkulturalität primär mit Migration assoziiert, in ausgewählten Gebieten (Südtirol) auch mit den ansässigen Sprachminderheiten. In Deutschland bewegt sich die Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund zunehmend in Richtung „Nur-Deutsch“, obwohl noch Vereinbarungen zwischen einigen Bundesländern und Herkunftsländern hinsichtlich des muttersprachlichen Unterrichts bestehen. In Italien wird der Unterricht in den Herkunftssprachen der Migranten, die mehrheitlich „*extracomunitari*“ (also keine EU-Bürger) sind zwar im Namen des Respekts vor Minderheiten als wichtig und le-

gitim erklärt, aber nicht von der öffentlichen Schule unterstützt. In beiden Ländern wird die EWG-Richtlinie von 1977 (Integration durch Unterricht in L_2 und L_1) nicht oder nur zu einem Bruchteil angewandt.

Ungeachtet des programmatischen (aber in der Praxis schwach umgesetzten) Lobes der Diversität haben das deutsche und das italienische Bildungssystem ein gemeinsames Problem großer Tragweite: den geringeren Bildungserfolg von Migranten im Vergleich zu Nichtmigranten und von Kindern und Jugendlichen aus weniger gebildeten Familien und Schichten im Vergleich zu solchen aus dem Bildungsbürgertum. Die Schule erzeugt und reproduziert soziale Ungleichheit.

3. OECD, Diversität und Neo-Assimilationismus

Neben den europäischen Organisationen übt eine weitere supranationale Organisation, die OECD, einen kaum zu unterschätzenden Einfluss auf die nationalen Bildungspolitiken aus. Die Ergebnisse der PISA-I-Untersuchung (Lesekompetenzen) haben in Deutschland gezeigt, dass vor allem männliche Jugendliche aus den urbanen Peripherien besonders häufig höchstens die erste Stufe der Lesekompetenz erreichen. Die Berichte der OECD (2001) und der Folgeauswertungen kommen einhellig zu dem Schluss, dass die mangelhafte Kompetenz in der lokalen Unterrichtssprache und das Nichtsprechen derselben in den Migrantenfamilien entscheidende Faktoren sind. Daraus folgt die logische Schlussfolgerung, dass Bildungssysteme und Familien sich vermehrt und besser der Förderung von L_2 widmen müssen. Das Testen von Lesekompetenzen durch PISA konnte nicht aktiv die Zwei- oder Mehrsprachigkeit der 15-Jährigen mit oder ohne Migrationshintergrund miteinbeziehen, weil dies nicht gewollt war. Damit ist aber ein fundamentales Ergebnis der Bilingualismusforschung außer Acht gelassen worden: die Bedeutung der zwei- oder mehrsprachigen Sozialisation für die Entwicklung der gesamten Sprachkompetenzen, die natürlich Lesekompetenzen enthalten (Cummins 2000; Riehl 2007). Infolge dieser vielleicht aus technischen Gründen der Machbarkeit notwendigen, aber sachlich falschen Grundentscheidung konnte die OECD nur zu dem Schluss „Nur-Deutsch“ oder „Nur-Englisch“ (usw.) kommen. Dies ist weder ein neutrales noch ein triviales Ergebnis, denn im Anschluss an die gekonnt mediatisierten Interpretationen der Länderanalysen hat sich die einflussreiche OECD-Schlussfolgerung als politisch wirksamer und durchsetzungsfähiger als alle Stellungnahmen europäischer Organisationen erwiesen. Die OECD hat nämlich maßgeblich dazu beigetragen, dass viele nationale Bildungssysteme mit hohem Anteil von Migranten sich durch die OECD zusätzlich legitimiert sehen, eine Intensivierung der sprachlichen Förderung von Migranten ausschließlich in der Landes- und Unterrichtssprache und auf Kosten der Förderung in L_1 zu fordern. Gleichzeitig wird der Nutzen zweisprachiger Erziehung massiv in Frage gestellt, wie die gegenwärtige Debatte in Deutschland zeigt. Mehr als eine Bildungsbehörde verschreibt sich wieder stärker einem Neo-Assimilationismus, der dem Lob der Diversität der europäischen Institutionen sowie der immer noch geltenden nationalen Rhetoriken vollkommen widerspricht (*Abbildung 3*).

Nationale Bildungsrhetoriken und der Assimilationismus-Zyklus

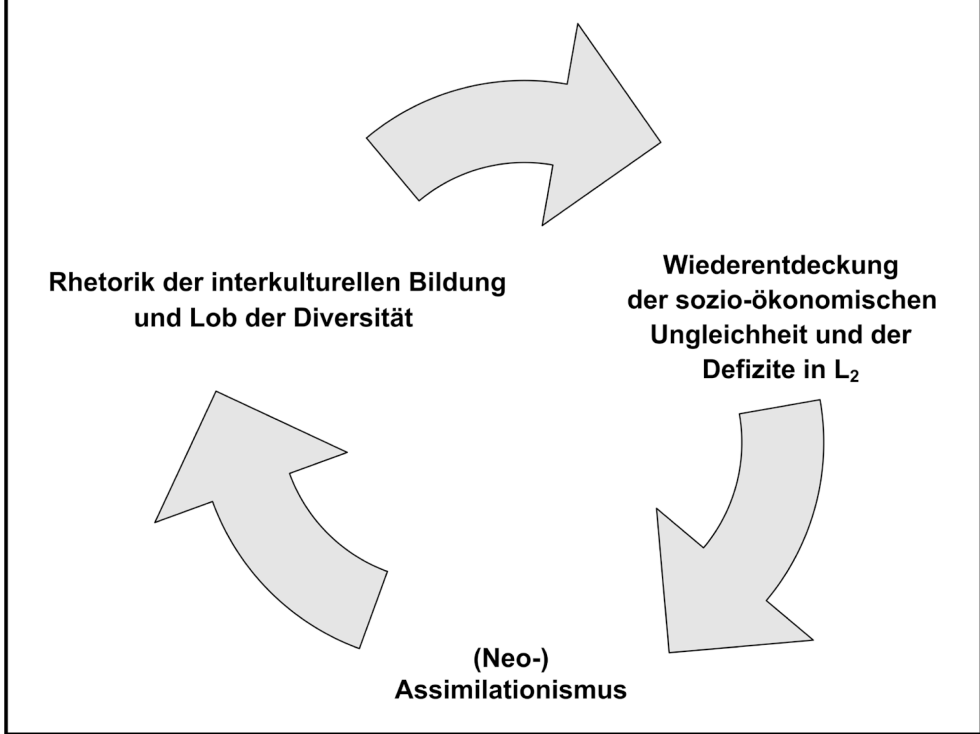


Abb 3: Nationale Bildungsrhetoriken und der Assimilationismuszyklus

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung der interkulturellen (oder der diversitätsorientierten) Bildungstheorie fordert dieser in vielen europäischen Ländern zu beobachtende neo-assimilationistische Trend heraus. Die Missachtung der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt beruht auf einer politisch begründeten Diskreditierung von gesicherten Forschungsergebnissen zu den Vorteilen einer zweisprachigen Bildung für die sprachliche und Persönlichkeitsentwicklung von jugendlichen Migranten (Portes/Rumbaut 2001), die zu noch mehr Bildungsversagen der jungen Menschen mit Migrationshintergrund führen muss. Die Konsequenz daraus ist nicht, dass Bildungsversagen von Migranten mit kulturellen Unterschieden zu erklären ist, wie so manche Alltagstheorie suggeriert, sondern dass Sprachförderung von zweisprachig Aufwachsenden ungeachtet ihrer sozialen Herkunft zweisprachig zu sein hat. Eine einseitige Betonung der kulturellen Differenzen und der Notwendigkeit der Sensibilisierung für interkulturelle Fragestellungen kann sich in einem Leerlaufdiskurs ohne jegliche Konsequenz erschöpfen.

fen, wenn nicht deutlich genug erklärt und durch empirische Untersuchungen immer wieder belegt wird, dass sozioökonomische Ungleichheit, kombiniert mit kulturellen Selbst- und Fremdzuschreibungen, ggf. mit interkulturellen Missverständnissen, sozialen und ethnischen Vorurteilen und Genderdynamiken, die *entscheidende* Ungleichheit ist. Kultur avancierte im Verlauf des zwanzigsten Jahrhunderts zur herausragenden analytischen Kategorie und überdeckte die zuvor maßgebenden Kategorien Klasse, Geschlecht, Alter. Dies führte in den Vereinigten Staaten zu einigen bekannten Exzessen der Kulturalisierung und des ethnischen Partikularismus mit diskriminierenden Folgen bis in die Curricula und Strukturen der Universitäten hinein. Die manchmal auch ethische Problematik einer bedingungslosen Anerkennung aller Differenzen wurde daraufhin theoretisch aufarbeitet (vgl. zum Beispiel Gutmann 1999). In Europa wurde und wird die Theorie der interkulturellen Bildung oft falsch interpretiert mit dem kontraproduktiven Effekt, dass kulturelle Differenzen zu unüberwindlichen Mauern stilisiert werden. Zu Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts muss die Bedeutung der kulturellen Zugehörigkeiten und Differenzen zwar nicht in Frage gestellt, aber doch präziser definiert und redimensioniert werden – als gleichberechtigter, manchmal auch weniger wichtiger Faktor neben vielen anderen –, damit das Thema der institutionellen Behandlung der Diversität, dieser intrinsischen Eigenschaft aller menschlichen Gruppen ab zwei Personen, adäquat und handlungswirksamer erfasst werden kann. Wie dieser erneute Paradigmenwechsel – der in der interkulturellen Erziehungswissenschaft seit geraumer Zeit ein Thema ist – auch in bildungspolitisches Beschließen, Schreiben und Handeln umgesetzt werden kann, ist die gegenwärtige Herausforderung der Interkulturalität und Diversität.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1997): Interkulturelle Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft, S. 107–149.
- Allemann-Ghionda, C. (2002): Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Zweite, durchgesehene Auflage. Bern (u.a.): Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (2006): Interkulturelle und internationale Aspekte in der Erziehungswissenschaft zwischen Wirksamkeit und Effizienz der Bildungsreform. In: Antor, H. (Hrsg.): Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 159–179.
- Bachmaier, P. (Hrsg.) (2003): Nationalstaat oder multikulturelle Gesellschaft? Die Minderheitenpolitik in Mittel-, Ost- und Südosteuropa im Bereich des Bildungswesens 1945–2002. Frankfurt, Main: P. Lang.
- Bourdieu, P. (1979): La distinction: critique sociale du jugement. Paris: Edition de minuit.
- Council of Europe (2006): The challenge of transcultural diversities. Cultural policy and cultural diversity. Strasbourg: Council of Europe.
- Cummins, J. (2000): Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

- Dietz, G. (2007): Keyword: Cultural Diversity. A Guide Through the Debate. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 10, H. 1, S. 7–30.
- Dittmar, N./Klein, W. (1972): Die Codetheorie Basil Bernsteins. In: Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, S. 15–35.
- Döbert, H./Hörner, W./Kopp, B. von/Mitter, W. (Hrsg.) (2004): Die Schulsysteme Europas. Zweite, veränderte Auflage. Hohengehren: Schneider.
- Europäische Kommission (1996): Lehren und lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen.
- Europäisches Parlament (2005): Bericht über die Integration von Einwanderern durch mehrsprachige Schulen und Unterricht in mehreren Sprachen (2004/2267, INI), Berichterstatter Miguel Portas. Brüssel: Europäisches Parlament, Ausschuss für Kultur und Bildung.
- European Commission (2004): Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Brussels: Eurydice.
- EWG (1977): Richtlinie über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern Nr. 486, 25.07.1977 Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Fioroni, G. (2006): Audizione del Ministro dell'Istruzione Giuseppe Fioroni. (Anhörung des Bildungsministers vor der Kommission Kultur, Wissenschaft und Bildung der Abgeordnetenversammlung). Roma: Camera dei Deputati VII Commissione Cultura, Scienza e Istruzione. Roma, 29.06.2006.
- Gutmann, A. (1999): Democratic Education. With a New Preface and Epilogue (Revised Paperback Edition). Princeton: Princeton University Press.
- Haeberlin, U./Imdorf, Ch./Kronig, W. (2005): Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, H. 1, S. 116–134.
- Holzbrecher, A./Reich, H.H./Roth, H.-J. (Hrsg.) (2000): Fachdidaktik interkulturell. Opladen: Leske + Budrich.
- IZA (2004): PISA Results: What a Difference Immigration Law Makes. <ftp://ftp.iza.org/dps/dp/1021.pdf>.
- Keiner, D. (1997): Bildungspolitik und Weltgesellschaft. Anmerkungen zu Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Tertium Comparationis Jg. 3, H. 2, S. 142–152.
- KMK (1996): Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krüger-Potratz, M./Lutz, H. (2002): Sitting at a crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen. Tertium Comparationis, Jg. 8, H. 2, S. 81–92.
- Labov, W. (1972): Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, W./Wunderlich, D. (Hrsg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, S. 123–206.
- MPI (2007): La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. Ottobre 2007. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- OECD (2001): Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, Centre for Educational Research and Innovation.

- Porcher, L./Groux, D. (1998): L'apprentissage précoce des langues. Paris: Presses Universitaires de France.
- Portes, A./Rumbaut, R. G. (2001): Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation. Berkeley: University of California.
- Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Riehl, C. M. (2007): Mehrsprachigkeit als Ressource und Bildungsziel. In: Internationale Friedensschule Köln (Hrsg.): Erziehung zum Frieden. Beiträge zum Dialog der Kulturen und Religionen in der Schule. Berlin: LIT, S. 193–201.
- Stanat, P./Christensen, G. (2006): Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Taylor, C. (1992): Multiculturalism and 'The Politics of Recognition.' An Essay by Charles Taylor. With Commentary by Amy Gutmann (Editor), Steven C. Rockefeller, Michael Walzer, Susan Wolf. Princeton: Princeton University Press.
- Treibel, A. (2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. München: Juventa.
- Zeitschrift für Pädagogik 6/2004: Thementeil Internationalität und Interkulturalität im Curriculum, zusammengestellt von C. Allemann-Ghionda.

Abstract: *In this paper, the development of theories of intercultural education in Europe is examined in a first step. The second step is an analysis of recommendations and reports by institutions of the European Union on the topics of intercultural education and diversity. These documents are compared with programmatic discourses of two countries (Germany and Italy) on the same issues. In a third step, I argue that the OECD's interpretations of the PISA results, which confirm the well known gap between the school achievement of migrants and that of non-migrants, contribute to a neo-assimilationist course that appears in most recent positions in educational policies in European countries, contradicting the European diversity-friendly course. For further theory development in the field of intercultural education or education for diversity, a crucial question must be discussed: how must the central paradigm of equality and recognition of cultures be redefined in relation to the equally or more crucial factors of socio-economic status and gender?*

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut II: Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Albertus Magnus Platz, D-50923 Köln, E-mail: cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de